

Pedagogía (s)

Pedagogy (s)

Por: Carla Wainsztok¹

Recibido 05/02/2016 – Revisado 26/04/2016– Aceptado 27/06/2016

Resumen.

Pedagogía en singular y con mayúscula es el nombre de un conocimiento que invisibiliza las otredades. ¿Existen las pedagogías sin territorios? ¿Existen las pedagogías sin adjetivos? ¿Qué oculta una Pedagogía en singular y con mayúscula? Las pedagogías latinoamericanas no niegan los saberes de otros territorios, de otros continentes o de otros tiempos. Las pedagogías latinoamericanas desean contribuir al debate, a la argumentación de lo pedagógico desde el Sur.

Palabras clave. pedagogías, otredades, Latinoamérica, saberes.

Abstract.

Pedagogy in singular and with capital letters is the name of a knowledge that invisibiliza the other. Are there pedagogies without territories? Are there pedagogies without adjectives? What is hidden in a singular and capitalized Pedagogy? Latin American pedagogies do not deny the knowledge of other territories, other continents or other times. Latin American pedagogies wish to contribute to the debate, to the pedagogical argumentation from the South.

Key Words. Pedagogies, others, Latin America, knowledge.

Introducción.

El lenguaje como la(s) pedagogía(s) no son sólo comunicación también son interacción, vínculos, afectos. Pensar desde el Sur, es un pensar y entonces un sentir situado e incluso puede también ser poético.

¿Qué palabras enseñar? ¿Qué lenguas aprender para estar siendo? Las pedagogías y las palabras. Hablar, pronunciar, significar, estar y habitar el mundo. Las pedagogías como una forma de bienvenida.

Pedagogías de la bienvenida que vuelvan a poblar de palabras, deseos y derechos lo que las diferentes conquistas nos dejaron.

¹ Licenciada en Sociología en la Universidad de Buenos Aires. Dicta tres cátedras en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires: Teoría Social Latinoamericana, Filosofía y Pedagogía Latinoamericana. Además, es docente de las tecnicaturas de Pedagogía Social y Derechos Humanos que se dictan en el Centro de Formación N° 14, “Eduardo Vicente”, que depende de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE). Buenos Aires (Argentina) contacto:

1492, la Conquista y la modernidad. 1492 Los gritos, los llantos, las palabras y los silencios. Conquistar al otro, a la otra, expulsarlas/os de sus tierras, sus ideas, sus creencias, sus lenguas.

¿Es posible ser expulsado de una lengua sin ser expulsado de la existencia? ¿se puede deshabitar una lengua? Imponer “otra” lengua, una pedagogía y sin querer imponer la complejidad, el argumento y, las razones. Llevarse todo el oro y la plata posible, dejar caer unas cuantas palabras. Volverse Calibán, dejar de ser *canibal* para utilizar la lengua como una maldición. “Calibán ha llevado a cabo desde sí mismo una transmutación axiológica, ha puesto a su servicio un bien, cambiándole de signo valorativo. El habla de dominación se transforma de ahora en adelante, en un habla de liberación” (Roig, 2009: 55) Narrar la conquista para denunciar las colonizaciones.

Europa que nace luego de América surge de un ego cogito, un ego conqueror e incluso, un “*ego magistral*” constitutivo dominador, cuya primera tarea comenzaron a cumplir los conquistadores de América desde 1492, después de haberle fracasado en las ‘cruzadas’ el intento de tener ‘discípulos’ en el Medio Oriente, debe primeramente quitar su dignidad a los oprimidos (...) El bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el ‘don de la civilización europea’ (Dussel, 1987, pp. 142-143)

El ego magistral, presupone un requerimiento. La pedagogía de la crueldad nació con la Conquista de América, el Requerimiento es una suerte de “primer manual”. Un manual leído en latín o castellano.

Por medio de la lectura del requerimiento se les ¿comunica? que sus tierras ya no son suyas. Que existen reyes y señores que son sus propietarios y que si es necesario se les declarará la guerra, se los convertirán en esclavos y se les harán todos los males.

La pedagogía de la conquista entonces como un monólogo y, un mandato. La pedagogía de la crueldad impide las propias voces, destruye cuerpos y discursos. Y construye una gramática colonizadora. Saltar y asaltar las palabras para pre-

guntarnos ¿Cómo nombrar los abusos sobre estos pueblos? ¿Cómo describir las matanzas? ¿Qué palabras pueden pronunciar tales horrores?

En Nuestra América necesitamos problematizar también las palabras y las lenguas.

A pesar suyo los conquistadores han instaurado la complejidad, un pensar-decir mestizo. Una escritura mestiza, nuevas id-entidades ser indo-afro-americanas.

La conquista como proceso social-cultural además introduce la idea de raza. Con la conquista nace la gramática racial y racista.

“La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: *indios, negros y mestizos* y redefinió otras. Así términos como *español y portugués*, más tarde *uropeo*, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de calificación social básica de población “(Quijano, 2003, p. 202)

La colonización con sus marcas raciales y racistas también logró imponer una política de desconocimiento de lo propio, de lo nuestro. En un comien-

zo se intentaron borrar los nombres de los pueblos originarios, sus culturas, sus lenguas y; luego se intentó eliminar las huellas de nuestras historias.

“La historia de América es la de un largo y denso proceso de *incomunicación*. Incomunicación, primero, entre los diferentes pasados que es lo que hubiera permitido descifrar la conquista y la colonia como proceso histórico y no como la fatalidad de un destino. Atrapados en una historia en la que sólo hubo próceres y soldados, pero no *pueblo*, los dominados se verán incapacitados para reconocerse a sí mismos en el proceso histórico que los hizo primero esclavos y luego dependientes. Apenas hoy se empieza a re- escribir la historia, a desenmascarar las mentiras minuciosamente construidas y obstinadamente defendidas como fatalidad histórica. Escribir su historia es en América Latina iniciar la destrucción de los muros que le impiden comunicar con su memoria, relegada al vacío o la nostalgia desde el día siguiente de la conquista, y mistificada por los propios procesos de independencia.” (Barbero, 2001, p.29)

¿Qué voz puede pronunciar no existo? ¿Cómo recuperar el humanismo? ¿Si no nos conociéramos cómo haríamos para humanizarnos? ¿Se puede enseñar que no somos, que no estamos siendo? ¿Cómo tener voz propia sin nombrarnos?

Id-entidades complejas en Nuestra América Latina.

Por lo tanto, mirar desde el continente y las islas presume un mirar complejo, mestizo y, relacional. Sin someterse a la gramática racial o a la colonización mental ambas son expresiones de un pensamiento dicotómico y binario.

Inventar para no errar, afirmaba Simón Rodríguez. Inventar una nueva pedagogía que no parta ya de un requerimiento, sino que permita problematizar-garantizar la igualdad. Las pedagogías latinoamericanas nacen desde las aulas, desde las aulas del Sur.

No deseamos caer en pensamientos binarios y dicotómicos que distingan la pedagogía del saber y las experiencias docentes.

¿Puede haber conocimientos si estos no se transmiten, comparten y convidan?, ¿Puede haber educación sin una voluntad desmedida de formar a las/os otras/os?

“La idea misma de *formación* excede ampliamente la mezquindad de la adquisición de un saber o de una competencia y encuentra su lugar entre las artes desmesuradas de la transformación del ser. Difícil o imposible, la educación vive de esa desproporción y de la grandeza asociada que la sigue como su sombra, y llega a contaminar su reflexión sistemática que nos es dada a conocer como *pedagogía*” (Alliaud- Antelo, 2009, p. 39)

Se trata de formar sujetos capaces de escribir, de leer, de amar, de imaginar, de soñar, de desear. Sujetos deseosos de nombrar, amar, imaginar, soñar. Sujetos deseosos de conocer y conocer (se). Entonces se trata de saberes cognitivos y saberes vitales. Vincular los saberes y las vidas. ¿Hay algo extraño a nosotras/os?

“El conocimiento cumple, por lo tanto, la función de activar la necesidad de ser sujeto; ya que, cuando pensamos en la relación de conocimiento, ésta no se remite al conjunto de contenidos clasificados, sino que abarca los desafíos por construirse como sujeto desde el acto mismo de construir contenidos” (Zemelman, 2007, p. 28)

Estar siendo nos(otras) y nos(otros). Estar siendo las otras y los otros.

“¿Quién soy? Pregunta infinita, identidad indefinida, secreta, siempre por inventar, potencial desconocido que se vincula a través de una historia; identidad abierta y «narrativa» gestada por el nombre propio, y el reconocimiento” (Cornu, 2004, p.33)

Si en cualquier sociedad esta es una pregunta radical, filosófica, en Nuestra América esta pregunta cobra una nueva dimensión.

“En este sentido el proceso de construcción de conocimiento es existencial, en tanto es la expresión histórica de un sujeto que busca saber de sí y del

mundo; pues sin este deseo de saber siempre seremos sujetos mínimos en tanto sujetos parame-tralizados a un mínimo de mundo explicado que nos vuelve conservadores de lo que sabemos y, en consecuencia, temerosos de lo posible, lo que nos delimita en muros colonizantes cerrando toda posibilidad de ver, percibir y construir renovados horizontes de sentido” (Quintar, 2004, p. 22)

Poder preguntarnos por nuestra humanidad, interrogarnos por nuestras id-entidades individuales y colectivas, denunciando las opresiones, las colonizaciones. Derecho a la pregunta ¿quiénes estamos siendo? Derecho a las respuestas. Derecho a las respuestas por “El puesto del hombre en el cosmos” bajo la Cruz del Sur.

“El hombre como constructor de realidades se define en el constante rompimiento de lo que es por lo que ha llegado a ser, pero también por lo que no alcanzó a cristalizar; rompimiento donde eclosiona sin incompletud, que es lo propio de su mortalidad como fluir de instantes. Se plantea enfrentar todos los cierres que ocultan ese fluir constitutivo del estar siendo, esto es, al hombre como la negación del orden, pero a la vez como su constructor; negación por su necesidad de incompletud, construcción como manifestación de su disposición para conformar ámbitos en los que alcanzar su identidad” (Zemelman, 2007, p. 16)

¿Qué vínculos existen entre las y los sujetos inacabadas/os y las transmisiones? Las y los sujetos “emitimos” voces, sonidos, palabras para nombrarnos, para (re) conocernos, para estar-siendo. Estar-siendo, estar –diciendo. Saber (se) inacabada/o, incompleta/o nos permite pensar-decir la finitud y pensar-decir también las transmisiones, los legados, las herencias.

¿Qué es “estar siendo” un/a docente? ¿Qué es “estar siendo” un/a docente en América Latina? ¿Existen “otras” pedagogías bajo la Cruz del Sur? ¿Es igual, parecido o muy diferente estar siendo docente en Argentina, Bolivia, México, Chile, Ecuador?

Preguntarnos quiénes estamos siendo y qué hacemos, es decir indagar sobre nuestro quehacer.

¿Nos forman para reflexionar, y pensar sobre nuestros quehaceres? ¿Quién define nuestras tareas? ¿Dónde se definen?

Recuperar las experiencias de otras y otros maestros/as latinoamericanos/as nos permite pensar el aula como un territorio más de formación docente. Leer a “viejas/os” docentes nos habilita a nombrar nuestras experiencias y por lo tanto narrar las prácticas nos autoriza a nombrarnos como sujetos históricos, como trabajadoras/es intelectuales.

Enseñamos y aprendemos con el horizonte y la esperanza de la participación de las y los docentes en el debate sobre educabilidad y educatividad.

Es necesario diferenciar la narrativa de las políticas educativas de la narrativa de las pedagogías. Valoramos la construcción de escuelas, colegios y universidades, pero nos preguntamos ¿qué se está enseñando en aquellas instituciones? ¿Quiénes piensan, tensionan y deciden lo que ha de enseñarse? ¿Qué vínculos se construyen en las escuelas?

Nos preguntamos por el enseñar y aprender en el sentido más amplio ¿cómo se forma un/a docente? ¿Existe la soberanía pedagógica? ¿Dónde ha quedado esa narrativa “entusiasta” qué es la pedagogía?

Si la pedagogía es un texto, una trama, un entramado de sentires y pensares nos proponemos desenrollar esta madeja con una serie de preguntas ¿para qué enseñar? ¿Qué (es) enseñar? ¿A quiénes? Luego ¿cómo (es) enseñar?, al enseñar y aprender nos humanizamos o no.

El secreto de la humanización y la deshumanización está en nuestros valores. Pensar en una educación para todas y todos nos humanizan, todas y todos podemos leer, escribir, dibujar, hacer música, por eso lo que nosotros hemos denominado pedagogías del Sur tienen como sustrato nosotros/os podemos. No ha de extrañarnos que el

nombre de las alfabetizaciones en Nuestra América sea yo sí puedo.

Un pedagogo cordobés afirmaba allá por los años 30 “Mientras la pedagogía de la era periclitada, o en vías de periclitarse, se propuso formar técnicos, declara la nueva pedagogía que va a proponerse formar niños. Mientras aquella quiso llegar al adulto, forzando la niñez y la adolescencia, sostiene ésta que no existe otro camino para llegar al idóneo que el de la niñez y la adolescencia. Su problema no es ya el de la capacidad mera y simple, primero queremos niños, después queremos idóneos” (Taborda: 2011, p. 49)

¿Las y los profesoras y profesores nos hemos olvidado de nuestras infancias? ¿Puede ser que nuestra formación docente se olvide de que las niñas y los niños están siendo sencillamente niñas y niños? O tal vez ¿nuestra formación docente se sobreimprima a nuestra formación familiar?

¿Será que cuando un/a docente condena a un/a estudiante se está condenando a sí misma/o? ¿Será que al no reconocer a las/os estudiantes como sujetos capaces está negando su propia capacidad?

El vínculo pedagógico amoroso potencia los saberes, las curiosidades, las inquietudes. Habilita el soñar, el imaginar junto a todas las otras tareas y conocimientos escolares.

“La Pedagogía surgió del cariño de los padres y de los deseos de supervivencia y las formas de convivencia que la especie humana aprendió a configurar para servirle de nichos vitales. Este origen de la relación pedagógica no puede ser olvidado en función de los contextos habilitadores de existencias ya adultas, porque en cada vida humana ese origen se repite y constituye una influencia determinante” (Assman: 2013, p. 48)

Conclusiones.

La pedagogía de la ternura comparte miradas, objetivos con la “pedagogía de la potencia”:

“Entender que la construcción de conocimiento tiene como condición asumir la búsqueda permanente de actos de conciencia, implica reconocer que hay un mundo latente, magmático e inconsciente que constituye al sujeto individual y social. Implica reconocer otros espacios simbólicos de búsqueda que expliquen comprensivamente a la realidad subjetiva y colectiva: implica, sobre todo, reaprender a leer más ampliamente el mundo, me refiero al campo emocional, afectivo, que en la lógica civilizatoria de la razón positiva está vedado, implica considerar que los esclavos tienen también formas de resistencia que configuraron el mundo del amo –para construirlo o destruirlo-, que no es sólo el imago del amo que hace el mundo, asumir es estar en ese imaginario y negar que hay algo más allá de ese mundo que se impone” (Quintar;2004, p.10)

¿Qué se puede esperar de un/a docente juzgada/o; condenada/o? ¿Qué huellas imprimieron e imprimen en nuestras formaciones la letra con sangre entra?

Preferimos pensar en un diálogo pedagógico que incluya, problematice y complejice las coexistencias de generaciones, de comunidades y transmisiones. Un diálogo que se sucede simultáneamente en las aulas y también fuera de ellas. Nos interesan y entusiasman las aulas, también nos interesan y nos entusiasman “otras pedagogías” que no se circunscriben a lo escolar.

Nos inquieta pensar en la lengua estatal, también nos interesa pensar en “otras” lenguas. ¿Existe una lengua escolar? ¿Es posible un diálogo entre las lenguas estatales y populares? ¿Se puede hablar de estados plurinacionales, latinoamericanos y educadores? ¿Cómo están siendo estos estados?

Lo propio es la diversidad ¿Cómo crear diálogos pedagógicos y amorosos desde nuestras diversidades?, ¿Se puede construir un nosotros o un nosotros sino es desde la propia diversidad? Nos convidamos entonces nuevamente a asaltar las palabras,

a saltar las palabras. Para poder pronunciar nuestros mundos complejos y mestizos, nuestras pedagogías complejas y mestizas.

“Vuelvo y digo, la consideración existencial de la diversidad nos pone necesariamente en otro lugar, en otro territorio simbólico para ponernos en relación con el conocimiento, nos coloca necesariamente en la relación sujeto-sujeto sobrepasando así la relación sujeto-objeto propio de las posturas de tradición analítica, donde se instala el positivismo, cuna de los curriculum's monoculturales y jerárquico funcionales” (Quintar, 2014, p. 14-15)

Nos convidamos entonces a reflexionar sobre los sentidos de enseñar y aprender en América Latina. Sobre todas las enseñanzas y los aprendizajes de y en Nuestra América. Nos invitamos a comprender que estamos siendo sujetos de derechos y de deseos. Recuperar el derecho y el deseo a conocer y reconocernos. Anhelamos construir una Patria tan Grande donde quepan todas las palabras, todos los sueños, todos los deseos. ¿Qué palabras habremos de buscar? Aquellas que puedan reunir la palabra (y la) dicha. ■

Bibliografía.

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Assmann, H. (2013). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. México: Alfaomega.
- Barbero, J. (2001). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio, & G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (págs. 27-38). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Dussel, E. (1987). *Filosofía ética de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 122-151). Buenos Aires: Clacso - Unesco. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Quintar, E. (2004). Colonialidad del pensar y bloqueo histórico. En I. Sánchez Ramos, & R. Sosa Elízaga, *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI Editores.
- Quintar, E. (2014). *Construcción de conocimiento histórico y pedagogía de las cosmovisiones*. México: Ipecal.
- Roig, A. (2009). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Una Ventana.
- Taborda, S. (2011). *Investigaciones Pedagógicas. Unipe: Editorial Universitaria. La Plata*. La Plata: Unipe, editorial universitaria.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia*. Barcelona: Anthropos.